



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOUD

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



NAVIGUER DANS L'ÉTHIQUE POUR PERMETTRE LA PARTICIPATION DES JEUNES À LA RECHERCHE EN MILIEU SCOLAIRE : LE CAS D'UNE ÉCOLE PUBLIQUE REÇULÉE EN INDE**

RASHMI RANGARAJAN, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE¹

DELPHINE ODIER-GUEDJ, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, SUISSE

Résumé

Il est essentiel que la recherche avec les jeunes soit éthique pour permettre leur participation. Si la macro-éthique (i.e. le consentement, les risques et bénéfices potentiels, la vie privée, la confidentialité) encourage les chercheur.e.s à se confronter aux considérations éthiques, elle n'est pas suffisante pour garantir une recherche éthique avec les jeunes. Par conséquent, dans cet article, nous proposons un cadre y associant la micro-éthique. Celle-ci liée à la réflexivité, un éthos contextualisé, l'humilité, la bienveillance et la réciprocité, permet d'orienter la recherche de façon pertinente en fonction du contexte, en particulier dans des environnements structurés comme l'école. Nous illustrons ces pratiques par des tensions-dilemmes vécus au sein d'une recherche auprès de jeunes marginalisé.e.s en Inde.

Mots clés : Recherche avec les jeunes ; macro-éthiques ; micro-éthiques ; recherche participative ; école ; Inde.

¹ Adresse de contact : rashmi.rangarajan@hepl.ch

**Pour citer cet article :

Rangarajan, R. et Odier-Guedj, D., C. (2024). Naviguer dans l'éthique pour permettre la participation des jeunes à la recherche en milieu scolaire : Le cas d'une école publique reculée en Inde. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 144-157.

INTRODUCTION

Par un matin froid mais lumineux de février 2020, lors d'une conversation sur le thème « faire de la recherche », nous avons demandé à dix jeunes (âgés de 11 à 13 ans) sélectionnés pour devenir co-chercheur.e.s dans une école publique rurale et reculée de l'Uttarakhand, en Inde, de partager certains de leurs espoirs et de leurs craintes les plus importants concernant la participation à un projet de recherche. Bien que tous les co-chercheur.e.s aient dit n'avoir aucune crainte à participer au projet de recherche, l'un d'entre eux a écrit : « Ma seule crainte à l'idée de faire cette recherche est que cette étude ne porte pas sur quelque chose de mal. » L'expression de la peur de cette jeune personne est devenue un point tournant pour la chercheuse adulte (la première auteure), et pour les jeunes, en tant que co-chercheur.e.s, qui ont dû faire face aux défis de l'engagement dans un projet de recherche participatif en milieu scolaire éthiquement sain.

Effectuer des recherches avec des jeunes pose une myriade de défis pratiques et éthiques, tant dans le monde du Sud (les nations colonisées et/ou celles dites en développement) que dans le monde du Nord (les nations colonisatrices et/ou celles considérées comme développées et riches) (Abebe et Bessell, 2014 ; Gross-Manos et al., 2021). Selon les chercheur.e.s, les espaces sûrs pour s'engager dans la recherche avec les jeunes ne signifient pas seulement la sécurité contre les dommages physiques et émotionnels, mais aussi la liberté d'exprimer des opinions sans crainte (p. ex., Fay, 2018). Cela signifie également que les voix des jeunes sont prises au sérieux et qu'une suite est donnée (p. ex., Lundy, 2007). En outre, il convient d'examiner les notions de compétence et de maturité des jeunes, induites par les adultes, en particulier celles qui remettent en question la participation des jeunes à la recherche (p. ex., Pincock et Jones, 2020).

Toutefois, les défis éthiques ne doivent pas être considérés comme des obstacles à la réalisation de projets de recherche avec des jeunes, mais comme des occasions d'intégrer une praxis éthique afin de garantir une participation significative et le respect des participant.e.s. Dans cet article, nous proposons de décortiquer certains des outils et des approches utilisées et adaptées au cours d'un travail de terrain ciblé dans une école publique rurale et reculée dans le nord de l'Inde. Cet article propose des réflexions critiques en prenant appui sur les observations participantes et les notes réflexives prises sur le terrain. Comment permettre la participation des jeunes à la recherche en milieu scolaire d'un point de vue éthique ? En réponse à cette question, nous présenterons d'abord l'historique et le contexte de l'étude de recherche participative dans laquelle dix jeunes marginalisé.e.s (11-13 ans) ont été impliqués en tant que co-chercheur.e.s. Nous examinerons ensuite les notions théoriques de la participation des jeunes à la recherche sous l'angle de leur agentivité, après quoi nous présenterons le cadre éthique micro (situé) et macro (procédural) que nous avons développé. Enfin, nous concluons par une illustration sur la pratique de la micro-éthique dans le cadre de cette étude qui a été menée dans une communauté scolaire rurale et reculée en Inde.

Historique, contexte et méthodologie de l'étude

L'étude sur laquelle s'appuie cet article, a été réalisée avec dix jeunes marginalisé.e.s sélectionnés à dessein comme co-chercheur.e.s dans une école publique située dans le village de Mauliki² dans l'Uttarakhand, en Inde (voir Rangarajan et al., 2022). Cette étude fait partie d'un travail de recherche plus vaste en vue de l'obtention d'un doctorat entrepris par la première auteure entre 2018 et 2022 dans une université australienne (voir Rangarajan, 2022³). L'objectif de cette étude était non seulement de comprendre les expériences scolaires

² Le nom du village a été modifié.

³ Thèse réalisée à Monash University en Australie sous la supervision du Prof. Umesh Sharma, Dr. Christine Grove, et Prof. Delphine Odier-Guedj.

actuelles des jeunes, mais aussi d'explorer leurs opinions, celles de leurs enseignant.e.s et celles de leurs parents concernant la manière dont leurs expériences scolaires pourraient être améliorées dans le cadre d'une éducation inclusive. Dans cette approche participative, les jeunes sont considérés en tant qu'agent.e.s compétent.e.s, impliqué.e.s à tous les stades de l'étude de recherche, de la conception à la diffusion, partenaires égaux dans le processus de recherche (Rangarajan, 2022; Rangarajan et al., 2022 ; Rangarajan et al., 2023). Les jeunes co-chercheur.e.s, sélectionné.e.s à dessein pour participer à l'étude, ont été confronté.e.s à des facteurs de marginalisation croisés tels que l'âge, la caste, la classe, le genre, le handicap et la situation géographique (voir également Rangarajan et al., 2022 ; Rangarajan et al., 2023).

Alors que l'éducation inclusive est souvent comprise comme un concept lié à la présence et aux expériences des jeunes en situation de handicap dans les écoles, nous avons considéré une conceptualisation plus large de l'éducation inclusive (Rangarajan et al., 2023). En Inde, les jeunes qui font l'objet d'une exclusion disproportionnée à l'école et en dehors de l'école sont ceux qui appartiennent à des groupes déjà marginalisés, notamment les filles, les jeunes en situation de handicap, ceux et celles qui sont en situation de pauvreté, qui appartiennent à des castes inférieures et tribales ou à des communautés Dalits et Adivasi, et celles et ceux qui résident dans des zones géographiques rurales et éloignées (Balagopalan, 2022 ; Govinda et Badyopadhyay, 2011). Il est important de noter que les intersections de la caste, de la classe, du genre, du handicap, de la ruralité et de l'éloignement exacerbent les préoccupations d'exclusion des possibilités d'apprentissage significatives (Mehrotra, 2013 ; Malkani et Rose, 2018 ; Rangarajan et al., 2022).

Malgré ces préoccupations de longue date concernant l'accès équitable aux possibilités d'apprentissage (p. ex., Balagopalan, 2022 ; Batra, 2017), très peu de chercheur.e.s ont tenté de recueillir l'opinion des jeunes marginalisé.e.s sur leurs expériences scolaires (Rangarajan et al., 2022). La plupart du temps, ces jeunes ne sont pas inclus car ils sont considérés par les adultes comme incompetents et /ou passifs (p. ex., Balagopalan, 2011). Les jeunes sont également souvent considérés comme des objets de l'éducation et de la réforme scolaire (Batra, 2017) qui doivent faire preuve d'obéissance envers les adultes (Sarangapani, 2020), plutôt que comme des agent.e.s actif.ve.s qui non seulement acquièrent, mais aussi possèdent et créent des connaissances. Ces croyances limitatives sont aggravées par le fait que la participation des jeunes à la recherche nécessite des efforts et des ressources, ainsi que des considérations minutieuses en matière d'accès et de sécurité, ce qui conduit fréquemment à un verrouillage par les adultes (p. ex., Gross-Manos et al., 2021 ; Lundy, 2018 ; Mahbub, 2017).

De notre point de vue, il était donc pertinent de valoriser les jeunes en tant qu'acteurs-actrices sociaux-sociales bien informé.e.s et compétent.e.s qui pourraient être impliqué.e.s dans la recherche sur l'éducation inclusive en Inde. Une façon, largement considérée comme appropriée, pour faciliter la participation des jeunes à la recherche est l'utilisation de méthodes de recherche participatives et créatives (p. ex., Clark, 2014) combinant différents outils. Cela conduit à une compréhension plus nuancée du phénomène étudié en identifiant les cohérences et les incohérences des données (p. ex., Imoh et Okyere, 2020). En outre, les jeunes peuvent s'exprimer d'une myriade de façons, qui peuvent être enregistrées non seulement en observant, mais aussi en écoutant, en parlant, en bougeant et en faisant (Tangen, 2008).

Par conséquent, nous avons utilisé des photographies, des dessins et des écrits pour faciliter les discussions de groupe sous la forme de la méthode Photovoice (Latz, 2017). De plus, nous avons employé des conversations informelles et des observations participantes à l'école pendant six semaines pour co-générer et co-analyser les données avec les co-chercheur.e.s.

La participation : une question d'agentivité en contexte

La Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant de 1989 (CDE), repose sur trois grands principes : la satisfaction des besoins fondamentaux, la protection et la participation (Alderson, 2014 ; Lundy, 2007, 2018 ; Walter, 2018). D'une part, le principe de protection soulève d'importantes préoccupations concernant la vulnérabilité ou la susceptibilité des jeunes à subir des dommages (Alderson, 2014 ; Water, 2018). D'autre part, le principe de participation considère les jeunes comme des acteurs-actrices sociaux-sociales compétent.e.s ou capables (Lundy, 2007 ; Water, 2018). Ainsi, peut-on dire que les jeunes sont à la fois vulnérables et compétent.e.s dans un contexte social, culturel, économique et politique spécifique (Tisdall, 2017). Le rôle significatif du contexte confère à la participation des jeunes une caractéristique plutôt relationnelle, un processus évolutif, réalisé à travers les relations et le dialogue (Imoh et Okyere, 2020 ; Tisdall, 2017).

Le concept de participation, en tant que construction relationnelle, est également intimement lié au concept de voix des jeunes (p. ex., Pincock et Jones, 2020 ; Spyrou, 2011 ; Tangen, 2008). Cependant, Imoh et Okyere (2020) affirment que, puisque la participation des jeunes a été utilisée comme un synonyme du concept « d'enfants ayant une voix » (p. 3), cela a conduit à une compréhension plutôt étroite du principe de participation. Bien que Imoh et Okyere (2020) ne précisent pas comment ils définissent la notion de voix, ils conceptualisent la participation comme allant au-delà de la simple écoute des jeunes. Ils proposent plutôt de considérer la participation comme un concept large qui diffère d'un contexte à l'autre et qui est compris et réalisé de manière relationnelle (Imoh et Okyere, 2020). Par exemple, à travers leur étude avec des jeunes du Nigeria et du Ghana, Imoh et Okyere (2020) rapportent que l'exercice de responsabilités communautaires et familiales, à travers lesquelles les jeunes acquièrent de la reconnaissance, sont des formes de participation régies par le principe de réciprocité. En d'autres termes, les adultes ont certaines responsabilités envers les jeunes et les jeunes, à leur tour, ont certaines responsabilités à assumer afin d'acquérir la reconnaissance d'être entendu (Imoh et Okyere, 2020). De la même manière, nous pensons que les voix des jeunes sont multiples, contextuelles et relationnelles (voir également Rangarajan et al., 2022 ; Spyrou, 2011; Tangen, 2008).

La participation et la voix des jeunes étant des phénomènes relationnels, elles peuvent être guidées par la notion de renforcement des capacités (Tisdall, 2017). La littérature existante sur la participation des jeunes à la recherche, décrit implicitement et explicitement le renforcement des capacités ou les processus (p. ex., la formation, la pratique et l'utilisation d'outils visuels et participatifs) qui permettent à divers jeunes de raconter leurs histoires (p. ex., Benjamin-Thomas et al., 2019). En ce sens, le renforcement des capacités peut être assimilé au concept de « scaffolding » ou à un processus guidé dans lequel les adultes habilite les jeunes à s'exprimer (par exemple, Rampal, 2008). Cependant, le renforcement des capacités peut être insuffisant pour réaliser la pleine participation des jeunes (Lundy, 2007 ; Tisdall, 2017).

Il est non seulement important de permettre aux jeunes de raconter leur histoire, mais aussi de donner suite à leurs opinions afin d'apporter des changements au niveau des politiques et des pratiques qui auront un impact positif sur leur vie (Tisdall, 2017). Si l'opinion des jeunes n'est pas prise au sérieux et qu'il n'y est pas donné suite, la participation des jeunes aux projets de recherche risque de devenir « tokénistique » et de laisser aux jeunes un sentiment de désillusion, de déception et de colère (Lundy, 2007 ; Tisdall, 2017). Toutefois, le tokénisme a également été considéré de manière plus positive, car il est souvent très difficile de garantir des changements dans les politiques et les pratiques (Lundy, 2018). Par exemple, les jeunes ont déclaré avoir appris des expériences de participation à la recherche, avoir acquis de la reconnaissance de différentes manières et avoir atteint leurs objectifs individuels (Lundy, 2018), y compris des transformations que nous ne pouvons pas toujours voir ou mesurer (Carter & Coyne, 2018). Ainsi, la participation pourrait être considérée de manière plus appropriée comme l'agentivité des jeunes (Abebe, 2019 ; Stoecklin, 2018).

Ce concept a fait l'objet d'une attention considérable dans la recherche sur l'enfance, avec un appel à théoriser l'agentivité en tenant compte des contextes complexes dans lesquels se déroule la vie des jeunes (Abebe, 2019). Si l'agentivité peut être comprise comme l'autonomie, elle n'est pas aussi simple. Les jeunes n'exercent pas automatiquement leur autonomie, mais pensent et agissent en relation avec leurs environnements physiques, matériels et humains (Abebe, 2019). Bien qu'il soit admis que les jeunes sont des acteurs-actrices sociaux-sociales, il est erroné de supposer que les jeunes pensent et agissent individuellement et universellement dans tous les contextes (Abebe, 2019). Abebe (2019) soutient que l'agentivité des jeunes est un « continuum » et « [peut] changer en fonction de la personne avec laquelle ils-elles sont, de ce qu'ils-elles font et de l'endroit où ils-elles se trouvent » (p. 15). En d'autres termes, l'agentivité est négociée et naviguée par les jeunes en relation avec les personnes et l'environnement avec lesquels ils interagissent, y compris, mais sans s'y limiter, les facteurs sociaux, culturels, économiques, historiques et politiques, dans un temps et un espace spécifique (Abebe, 2019).

Abebe (2019) et Stoecklin (2018) affirment tous deux que la préoccupation du droit des jeunes à participer, tel que stipulé dans la CDE, ne doit pas nous détourner d'autres questions tout aussi importantes. Ces questions sont les suivantes : comment les jeunes eux-mêmes comprennent-ils-elles leur participation dans leur vie quotidienne (Imoh et Okyere, 2020), quel(s) type(s) d'agentivité(s) ont-ils-elles et comment l'exercer en relation avec les autres (Stoecklin et Fattore, 2018), ou encore qu'est-ce qui permet ou contraint la participation des jeunes dans leurs contextes (Rangarajan et al., 2022). En effet, l'agentivité est multidimensionnelle et peut être activée ou limitée par des structures et des processus (Stoecklin, 2018). Si les jeunes peuvent avoir le droit de participer ou d'exercer leur agentivité, la mise en œuvre effective de leur participation est relative aux structures et aux conditions dans le temps et l'espace qu'ils-elles occupent (Stoecklin, 2018). En ce sens, en recherche, la praxis de l'éthique est une condition à explorer.

Un cadre éthique micro et macro pour la participation des jeunes.

Les trois piliers interdépendants de la recherche éthique avec les jeunes sont les principes, les résultats et les droits (Alderson, 2014). Les principes sont les normes visant à garantir que les jeunes sont toujours respectés et valorisés en tant qu'êtres humains dignes. Les résultats sont les efforts pour éviter les dommages et promouvoir les avantages de la recherche. Enfin, les droits sont les principes énoncés dans la CDE. Ils comprennent la satisfaction des besoins fondamentaux, la protection contre les préjudices et la participation qui exige que les jeunes soient pleinement informé.e.s et aient la liberté d'exprimer leurs points de vue et leurs opinions. Bien qu'il existe une pléthore de documents traitant des questions et des défis de la recherche éthique avec les jeunes, ils sont principalement axés sur les codes d'éthique institutionnels (Abebe et Bessell, 2014 ; Guillemain & Gillan, 2004 ; Loveridge et al., 2023). Cependant, plusieurs chercheur.e.s ont fait valoir que le simple fait de suivre les codes d'éthique institutionnels est insuffisant pour garantir un engagement éthique avec les jeunes dans des contextes de vie réelle, comme à l'école (Abebe et Bessell, 2014 ; Fay, 2018 ; Rangarajan et al., 2023).

Pourtant, l'éthique procédurale, supervisée par les comités d'éthique, joue un rôle important en veillant à ce que les chercheur.e.s pensent aux pratiques éthiques. Il s'agit notamment de s'assurer que les risques potentiels pour les participant.e.s sont équilibrés par rapport aux avantages, et que les déclarations sont faciles à comprendre, y compris les formulaires de consentement et d'assentiment (Guillemain et Gillam, 2004). Bien que l'éthique procédurale soit tangible sous la forme de listes de contrôle, d'approbation de la demande d'éthique et de documents de consentement signés, l'éthique située ou « éthique en pratique » (Guillemain et Gillam, 2004, p. 265) est relationnelle et dépend du contexte. Nous pensons que l'éthique procédurale n'est qu'un point de départ, l'éthique située étant une pratique continue et critique tout au long d'une étude de recherche. Par

conséquent, nous nous sommes inspirées des travaux de chercheur.e.s qui se sont penchés sur l'éthique située (p. ex., Abebe et Bessell, 2014 ; Loveridge et al., 2023 ; Reyes et al., 2021) pour développer un cadre de micro et macro éthique (voir également Guillemin et Gillam, 2004).

Le cadre éthique micro et macro que nous avons élaborés se compose de deux grandes approches éthiques : l'éthique macro ou procédurale, et l'éthique micro ou située (voir figure 1). La macro éthique comprend les aspects procéduraux de la recherche que la plupart des comités d'éthique officiels stipulent dans la recherche sur les humains (Guillemin et Gillam, 2004). La micro éthique, en revanche, est sans doute beaucoup plus cruciale pour permettre la participation des jeunes marginalisé.e.s, car elle est informée par les réalités contextuelles du terrain (Abebe et Bessell, 2014 ; Guillemin et Gillam, 2004 ; Reyes et al., 2021).

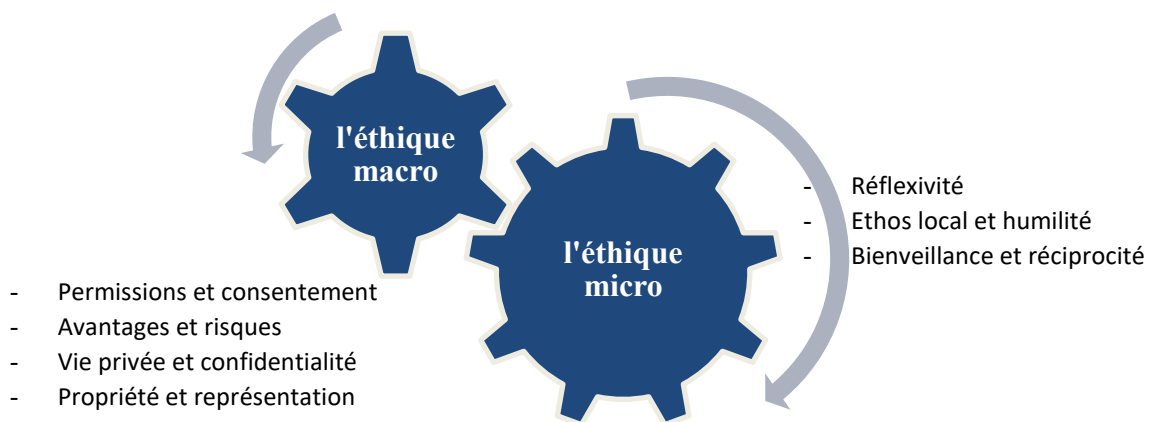


Figure 1 Le cadre éthique micro et macro

Les considérations éthiques procédurales peuvent inclure la demande d'autorisations d'accès au site de recherche. Dans notre cas, il s'agissait de l'école. Non seulement une permission formelle des autorités éducatives du secteur a été demandé, mais aussi du directeur, des enseignant.e.s et des jeunes de l'école (voir Rangarajan et al., 2022 ; Rangarajan et al., 2023). En ce sens, l'aspect relationnel consistant à demander la permission des membres de la communauté scolaire en les rencontrant en personne et en entrant ouvertement sur le terrain en tant que chercheur.e peut être considéré comme de l'éthique en pratique ou de la microéthique. D'autres considérations procédurales peuvent inclure la recherche du consentement des parents, des enseignant.e.s et des responsables de l'école, ainsi que le consentement des jeunes eux-mêmes. Une fois de plus, obtenir le consentement écrit et verbal de divers membres de la communauté scolaire, n'a pas été aussi simple que de distribuer des formulaires de consentement et de les faire signer. Il a fallu passer une heure ou plus avec des groupes de jeunes pour leur expliquer l'objectif du projet de recherche, les avantages et les risques de la participation à l'étude, et la manière dont leur vie privée et la confidentialité seraient assurées. Il s'agissait également de discuter de la manière dont les jeunes seraient sélectionné.e.s pour devenir co-chercheur.e.s, du rôle qu'ils.elles joueraient en tant que co-chercheur.e.s, de la manière dont les informations produites seraient représentées, de la manière dont ils.elles seraient impliqué.e.s dans les décisions clés concernant l'étude, ainsi que de la manière de répondre véritablement aux questions des jeunes concernant leur participation.

On peut soutenir que les aspects procéduraux de la recherche du consentement, de la protection de la vie privée, de l'équilibre entre les risques et les avantages, et de la représentation exacte impliquent la micro éthique de la réciprocité, de la réflexivité, de l'humilité, de l'attention aux valeurs et croyances locales, et de la bienveillance. Compte tenu de cette qualité omniprésente de la micro éthique, nous avons présenté une discussion plus détaillée sur chaque principe de la micro éthique (c'est-à-dire la réflexivité, l'éthos local et l'humilité, et la bienveillance et la réciprocité) de notre cadre (voir Figure 1). Nous l'avons fait en nous inspirant des expériences avec les co-chercheur.e.s à l'école et nous avons souligné les *tournants éthiques* ou les événements spécifiques qui ont soulevé des questions d'éthique, que les considérations éthiques procédurales ne pouvaient pas traiter de manière adéquate.

La micro éthique en pratique

Dans notre tentative de promouvoir et d'engager une recherche éthique avec les jeunes, en particulier les jeunes marginalisé.e.s du Sud, nous considérons trois principes interdépendants qui devraient informer la recherche avec les jeunes.

Le premier principe est celui de la réflexivité, qui peut être compris comme un processus dans lequel un.e chercheur.e s'engage à travers des réflexions critiques sur la façon dont ses positions sociales, politiques et économiques influencent non seulement sa façon de penser et d'agir, mais aussi la recherche (Guillemin et Gillam, 2004 ; Reyes et al., 2021). La réflexivité implique de reconnaître les déséquilibres de pouvoir entre chercheur.e et participant.e.s, la positionnalité de le.la chercheur.e et le contexte dans lequel vivent les participant.e.s (Rangarajan et al., 2022). Le deuxième principe est l'éthos local (p. ex., Abebe et Bessell, 2014) et l'humilité (p. ex., Reyes et al., 2021). D'une part, l'éthos local correspond à la nécessité de respecter les valeurs, les croyances et les pratiques locales, et de comprendre comment celles-ci peuvent entrer en conflit avec la réalisation d'une recherche éthique (Abebe et Bessell, 2014). D'autre part, l'humilité signifie l'effort et la capacité du chercheur à reconnaître qu'il existe différentes façons de savoir et de faire (Reyes et al., 2021).

Enfin, le troisième principe est celui de la bienveillance (p. ex., Abebe et Bessell, 2014) et de la réciprocité (p. ex., Reyes et al., 2021). Alors que la réciprocité peut être comprise comme un échange matériel et relationnel entre un.e chercheur.e et les participant.e.s afin d'établir la confiance et de maintenir les relations. La bienveillance peut être considérée comme l'attention accordée à la façon dont la présence ou l'absence d'un.e chercheur.e peut influencer la vie des participant.e.s et leur relation avec leur communauté au sens large. La mise en pratique de la micro éthique peut s'avérer compliquée. En effet, il n'existe pas de directives précises ou de listes de contrôle infaillibles permettant à un.e chercheur.e de savoir comment agir avec les jeunes sur le terrain. En outre, il se peut qu'il n'y ait jamais de solutions aux dilemmes éthiques rencontrés. Pourtant, les trois principes de la micro éthique peuvent aider les chercheur.e.s à naviguer entre les défis éthiques et à développer « un profond engagement personnel et professionnel en faveur d'une recherche éthique, dans laquelle les jeunes, leurs droits humains et le contexte dans lequel ils.elles vivent sont reconnus, appréciés et respectés » (Abebe et Bessell, 2014, p. 132). Ci-dessous, nous partageons trois scénarios distincts mais connexes pour illustrer chacun des trois principes de l'éthique située ou micro éthique.

RÉFLEXIVITÉ

La chercheuse (l'auteure première) est entrée dans l'école en tant que doctorante initiée et étrangère. Alors qu'elle était considérée comme une initiée puisqu'elle avait grandi dans l'état d'Uttarakhand, elle était également considérée comme une étrangère en raison de ses privilèges (en tant que chercheuse de caste supérieure, de classe moyenne supérieure et de langue anglaise ayant reçu une éducation étrangère). À cette dynamique s'ajoutait le fait que la chercheuse était aussi une adulte qui assumait parfois le rôle d'enseignante à l'école (voir Rangarajan et al., 2022). À cet égard, il est devenu essentiel pour elle de réfléchir profondément à la question du pouvoir avant, pendant et après le travail sur le terrain. L'un des moyens par lesquels elle s'est engagée dans la réflexivité a été de consigner ses expériences dans un carnet de notes réflexif dans lequel ses expériences ont méticuleusement été consignées. Elle a également écrit sur les pensées, les émotions et les souvenirs que certaines expériences ont suscités et sur la manière dont elles ont influencé ses interactions avec les co-chercheur.e.s sur le terrain, ainsi que sur les processus de la recherche elle-même.

Quelques-unes des entrées du carnet relatent les activités de recherche au cours desquelles la chercheuse et les co-chercheur.e.s ont travaillé à l'établissement de leur groupe de recherche et à la création de son logo ou de son identité visuelle. Lorsque les co-chercheur.e.s ont décidé de créer un logo en tant que groupe (voir Figure 2), ils.elles ont placé la chercheuse comme une figure proéminente (dans le cercle central avec les différents outils de collecte de données). À cet égard, l'adulte représentait l'étude de recherche et les activités dans lesquelles les co-chercheur.e.s étaient engagé.e.s. Alors que les co-chercheur.e.s décrivaient la chercheuse comme un point d'ancrage qui maintenait le groupe de recherche ensemble et organisait les activités de recherche, c'était aussi un aperçu du déséquilibre de pouvoir qui est toujours présent dans la relation et les interactions entre un.e chercheur.e adulte et de jeunes co-chercheur.e.s. Par conséquent, la réflexivité est devenue nécessaire pour surveiller en permanence les déséquilibres de pouvoir qui pouvaient se manifester sous des formes subtiles au cours du processus de recherche.

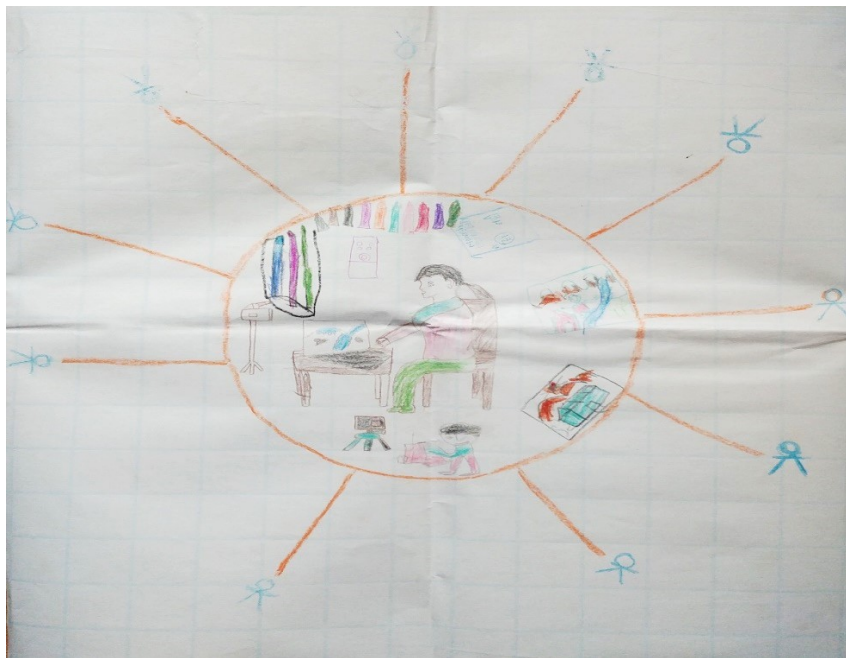


Figure 2 Logo du groupe de recherche créé par les co-chercheur.e.s

Bien qu'un espace ouvert ait été créé pour permettre aux jeunes de jouer le rôle de co-chercheur.e.s, il était insuffisant et ne permettait pas à lui seul d'effacer la différence de pouvoir. Il est devenu essentiel de reconnaître et de répondre à la différence de pouvoir que les co-chercheur.e.s avaient également reconnue et communiquée. Cette reconnaissance et cette réflexion collectives ont été suivies de conversations sur la question de savoir à qui appartenait l'étude de recherche, comment les décisions concernant l'étude seraient prises, et si les co-chercheur.e.s avaient le contrôle de ce qu'ils.elles voulaient montrer et parler au monde. Ces conversations ont été considérées comme très enrichissantes pour les co-chercheur.e.s, qui ont négocié leur rôle central dans l'étude de recherche par rapport au rôle plus passif qu'ils.elles étaient censé.e.s jouer à l'école en tant qu'apprenant.e.s obéissant.e.s (voir Rangarajan et al., 2022).

ÉTHOS LOCAL ET HUMILITÉ

La tension décrite ci-dessus entre, d'une part, le droit des jeunes à jouer un rôle central dans un projet de recherche qui les concerne et, d'autre part, les valeurs de discipline et d'obéissance de l'école se rapporte manifestement au deuxième principe de l'éthos local et de l'humilité. Pendant le travail sur le terrain, la chercheuse a régulièrement été confrontée au dilemme éthique de garantir un espace sûr pour que les jeunes puissent exprimer leurs opinions dans un environnement très structuré qui impose la discipline par le biais de la punition. Cependant, pratiquer l'humilité signifiait souvent mettre de côté ses propres représentations sur l'apprentissage, la discipline et l'éducation pour reconnaître qu'il existe de nombreuses manières d'apprendre, d'être, de devenir et de créer des connaissances. En particulier, la chercheuse a continué à avoir de nombreuses conversations informelles avec divers membres de la communauté scolaire, comme les jeunes eux-mêmes, leurs parents et les enseignant.e.s, pour comprendre comment était perçue la discipline et l'apprentissage. Même si les croyances de la communauté scolaire concernant la centralité de la discipline en tant que compétence à acquérir et outil d'apprentissage étaient en conflit avec ses propres croyances, la première auteure a dû accepter que les valeurs de la communauté scolaire concernant la discipline soient délicatement intégrées dans l'expérience de recherche.

Par conséquent, la tâche des jeunes a été facilitée en leur permettant de décider comment concevoir les activités de recherche et y participer. Il s'agissait de les amener à formuler collectivement un ensemble de règles que chaque membre du groupe de recherche était considéré comme capable de suivre (Rangarajan, 2022, p. 332) :

1. Nous ne devons pas nous moquer les un.e.s des autres
2. Nous devons être tous.toutes ensemble en harmonie les un.e.s avec les autres
3. Nous ne devons pas nous discriminer les un.e.s avec les autres en fonction de notre caste ou de notre religion
4. Nous ne devons pas faire de bruit et attendre notre tour
5. Chacun.e de nous doit avoir et donner l'opportunité de participer
6. Ce dont nous discutons doit rester entre nous, sauf si nous nous sentons mal à l'aise ou en danger. Nous pouvons parler de ces sentiments difficiles avec un.e adulte en qui nous avons confiance, comme nos parents et/ou nos professeur.e.s

Ces règles collectives ont été légitimées par la mise en œuvre des droits de participation des jeunes à l'étude de recherche en tant que prérogative éthique et par le principe de discipline de la communauté scolaire. En d'autres termes, les activités de recherche ont été conçues et menées conformément aux conditions fixées

collectivement par les co-chercheur.e.s – une mise en œuvre de leur valeur de discipline. En tant que chercheur.e.s, nous pouvons considérer que la discipline et l'ordre dans le cadre d'un projet de recherche avec des jeunes sont imposés par les adultes ou constituent une atteinte à la liberté de participation des enfants. Cependant, il est important de se rappeler ce que les travaux d'Imoh et Okyere (2020) soulignent avec force, à savoir que la participation des jeunes est contextuelle et doit être considérée de manière plus large. Cela signifie que la mise en œuvre par les enfants des valeurs et des croyances de leur communauté peut également être considérée comme une participation significative au projet de recherche.

BIENVEILLANCE ET RÉCIPROCITÉ

Le dernier principe de la bienveillance et de la réciprocité est un aspect qui est peut-être ressorti des descriptions précédentes des deux premiers principes de la micro éthique. Cet aspect est pertinent car il réitère notre argument selon lequel les principes de la micro éthique sont non seulement interdépendants mais doivent également être intégrés dans des considérations éthiques procédurales. L'exemple que nous présentons ici pour souligner la pratique de la bienveillance et de la réciprocité concerne l'établissement d'une relation de confiance et de dialogue avec les co-chercheur.e.s.

Afin de briser le mur d'autorité évoqué précédemment, la chercheuse a décidé d'avoir des conversations avec les co-chercheur.e.s sur l'identité, les rêves et les aspirations de chacun.e. Pour ce faire, ils.elles se sont engagé.e.s dans une activité de dessin et de narration où chacun.e a dessiné individuellement ce qui pouvait être su sur qui leur personnalité, et leurs aspirations futures. Au cours de la discussion de groupe qui a suivi l'activité de dessin, les co-chercheur.e.s ont posé une myriade de questions personnelles à la chercheuse, comme son âge, avec qui elle vivait, si elle était mariée, si elle aimait les chiens et son plat préféré. Cette réciprocité relationnelle (voir également Rangarajan et al., 2023), qui permet d'échanger des informations les un.e.s sur les autres en tant que partenaires de recherche égaux, a contribué à la création d'un espace de recherche qui n'a pas été vécu comme un processus d'extraction d'informations au seul bénéfice de la chercheuse.

La réciprocité impliquait également la pratique de la bienveillance dans la relation chercheuse - co-chercheur.e.s. Pendant les activités de recherche finales à l'école, le groupe a travaillé à la conception et à la mise en place d'une exposition des créations des co-chercheur.e.s (c'est-à-dire des dessins, des photographies et des écrits). Cette exposition était l'occasion pour les co-chercheur.e.s de présenter leur travail de recherche et d'interagir avec leurs pairs, les parents, les enseignant.e.s et les responsables du département de l'éducation du secteur. Lors de la sélection collective de leurs créations, quelques-un.e.s des co-chercheur.e.s ont souhaité exposer leur œuvre d'art collective intitulée « L'école de nos rêves » (voir Rangarajan et al., 2022). Dans cette œuvre, les co-chercheur.e.s avaient dessiné deux exemples de ce à quoi ressemblerait l'école de leurs rêves. De toute évidence, l'école de leurs rêves était très différente de leur école réelle. Les co-chercheur.e.s avaient également un certain nombre de suggestions concernant la façon dont leurs expériences scolaires pourraient être améliorées. Cependant, un dilemme s'est présenté.

Lors d'une discussion de groupe dans l'une de leurs classes, en dehors des activités de recherche, l'un des jeunes de la classe s'est levé pour dire à la chercheuse qu'il n'était pas d'accord avec certaines pratiques de punition à l'école. Cette conversation a été entendue par l'un.e des professeur.e.s qui se promenait dans les environs puisque la classe se tenait à l'extérieur du bâtiment scolaire, en plein air, comme c'est généralement le cas pendant les mois d'hiver. Le professeur.e avait immédiatement réprimandé le jeune interlocuteur pour son « ingratitude » envers les services et l'éducation qu'il recevait à l'école. Cet incident avait fait prendre conscience

du fait que les interactions avec les co-chercheur.e.s et leur engagement dans l'étude de recherche pouvaient avoir des conséquences non voulues, notamment en ce qui concerne la relation que les jeunes partageaient avec leurs enseignant.e.s (Abebe et Bessell, 2014).

Par conséquent, la chercheuse au moment des choix pour l'exposition a initié une conversation sur les réactions que les co-chercheur.e.s pourraient éventuellement recevoir des adultes à propos des créations exposées. Une série de questions a guidé les choix pour l'exposition : Que se passerait-il si les enseignant.e.s réagissaient négativement aux co-chercheur.e.s en l'absence de la chercheuse, une fois qu'elle aurait quitté l'école ? Comment l'exposition affecterait-elle les relations des co-chercheur.e.s non seulement avec leurs enseignant.e.s, mais aussi avec leurs pairs ? L'école de leurs rêves pourrait-elle faire l'objet d'une publication académique susceptible d'atteindre les décideurs politiques et autres chercheur.e.s en Inde ? Serait-il préférable que leurs enseignant.e.s considèrent l'école de leurs rêves dans un court rapport de fin de recherche, lorsque les co-chercheur.e.s ne seront plus étudiant.e.s à l'école ? En se confrontant à ces questions, les co-chercheur.e.s ont pu discuter plus librement du type de représentation qu'ils.elles attendaient de la chercheuse. Les co-chercheur.e.s ont également été habilité.e.s à prendre des décisions clés concernant l'étude et le type d'impact espéré. Cet aspect de la bienveillance relationnelle et éthique a été mis en avant par la conviction fondamentale que les jeunes sont des acteurs et actrices compétent.e.s, en mesure de participer de manière relationnelle et contextuelle. Il était également essentiel de pratiquer la réciprocité et la bienveillance pour tenter de créer un héritage plus positif de la présence et de l'absence de la chercheuse à l'école, non seulement pour les co-chercheur.e.s, mais aussi pour leur communauté (Abebe et Bessell, 2014).

Il est important de noter que ce processus d'établissement d'une relation respectueuse est un processus continu et permanent, qui aurait même pu être reporté à la période suivant le travail sur le terrain. Cependant, la pandémie de COVID-19 s'est emparée du monde sous la forme de fermetures d'écoles, de crises de santé publique et de mesures d'intervention d'urgence. Cela signifie que la chercheuse n'a pas pu retourner sur le terrain au moment où elle et la communauté scolaire avaient prévu de le faire. L'école étant située dans un lieu géographique éloigné, où la connectivité Internet et téléphonique était presque inexistante, la relation avec les co-chercheur.e.s n'a pas pu être maintenue. Seul un suivi à propos des étapes de la recherche a pu être fourni à deux des enseignant.e.s de l'école par téléphone. Les restrictions du COVID-19 ayant été levées, un retour sur le terrain va à présent être possible. La pratique de la micro éthique est ainsi un processus continu, basé sur la réflexion critique, d'engagement honnête face aux défis.

CONCLUSION

Naviguer dans l'éthique pour promouvoir la participation des jeunes à des projets de recherche en milieu scolaire est une entreprise complexe, difficile et très dépendante du contexte. Si l'éthique procédurale peut aider les chercheur.e.s à réfléchir à des considérations éthiques, en particulier dans les contextes de recherche avec des jeunes marginalisé.e.s, elle ne peut pas garantir la promotion d'une recherche éthique. Dans cet article, nous avons présenté un cadre possible que les chercheur.e.s du Sud et du Nord pourraient utiliser pour réfléchir et développer des moyens éthiques d'impliquer les jeunes. En particulier, le fait de devenir des chercheur.e.s éthiques n'empêche pas les chercheur.e.s de rencontrer des tensions et des dilemmes éthiques au cours du processus de recherche. Par exemple, les déséquilibres de pouvoir entrent les adultes et les jeunes, ou entrent les communautés et les chercheur.e.s, ne cessent pas d'exister, mais doivent être constamment réexaminés. À cet égard, bien que la macro éthique (procédurale) et la micro éthique (située) soient liées, la micro éthique est beaucoup plus cruciale et devrait être intégrée dans toutes les mesures prises lors de l'élaboration et de la

réalisation de recherches avec des jeunes, en abordant les questions éthiques d'une manière contextuelle pour renforcer leur agentivité. Ces préoccupations et les processus décrits dans le cadre de cette étude en Inde, nous semblent pertinents à l'échelle mondiale et pouvant être appliqués à un large éventail de contextes. Nous espérons ainsi qu'à travers cet exemple de la praxis de l'éthique et de la participation des jeunes dans un contexte du Sud, des discussions plus larges pourront avoir lieu sur la promotion de la recherche éthique avec les jeunes marginalisé-e-s.

RÉFÉRENCES

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Abebe, T., & Bessell, S. (2014). Advancing ethical research with children: Critical reflections on ethical guidelines. *Children's Geographies*, 12(1), 126-133. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.856077>
- Alderson, P. (2014). Ethics. In A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley, & M. Robb (eds.), *Understanding Research with Children and Young People* (pp. 85-102). Sage.
- Balagopalan, S. (2011). Introduction: Children's lives and the Indian context. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 18(3), 291-297. <https://doi.org/10.1177/0907568211413369>
- Balagopalan, S. (2022). Introduction: Modernity, schooling and childhood in India: Trajectories of exclusion. *Children's Geographies*. Publication avancée en ligne. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2073196>
- Batra, P. (2017). Quality of education and the poor: Constraints on learning. En M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A comparison to research in teacher education* (pp. 417-433). Springer Nature.
- Benjamin-Thomas, E. T., Rudman, L. D., Gunaseelan, J., Abraham, J. V., Caemron, D., McGrath, C., & Kumar, V. P. S. (2019). A participatory filmmaking process with children with disabilities in rural India: Working towards inclusive research. *Methodological Innovations*, 12(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2059799119890795>
- Carter, B., & Coyne, I. (2018). Participatory research: Does it genuinely extend the sphere of children's and young people's participation? En I. Coyne, & B. Carter (Eds.), *Being participatory: Researching with children and young people* (pp. 171-178). Springer.
- Clark, A. (2014). Developing and adapting the mosaic approach. En A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley, & M. Robb (Eds.), *Understanding research with children and young people* (pp. 200-209). Sage.
- Fay, F. (2018). The impact of the school space on research methodology, child participation and safety: views from children in Zanzibar. *Children's Geographies*, 16(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1344770>
- Govinda, R., & Bandyopadhyay, M. (2011). Access to elementary education in India: Analytical overview. En R. Govinda (Ed.), *Who goes to school: Exploring exclusion in Indian education* (pp. 1-86). Oxford University Press.

- Gross-Manos, D., Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2021). Research with children: Lessons learned from the international survey of children's wellbeing. *Child Indicators Research*, 14(5), 2097-2118. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09829-w>
- Guillemin, M., & L. Gillam. (2004). Ethics, Reflexivity, and 'Ethically Important Moments' in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Imoh, T. A., & Okyere, S. (2020). Towards a more holistic understanding of child participation: Foregrounding the experiences of children in Ghana and Nigeria. *Children and Youth Services Review*, 112, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104927>
- Latz, A. O. (2017). *Photovoice research in education and beyond: A practical guide from theory to exhibition*. Routledge.
- Loveridge, J., Wood, B. E., Davis-Rae, E., & McRae, H. (2023). Ethical challenges in participatory research with children and youth. *Qualitative Research*. Publication avancée en ligne. <https://doi.org/10.1177/14687941221149594>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 25(3), 340-354. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Mahbub, T. (2017). Utilizing "a version of PAR" to Explore Children's Voices on Inclusion: The Case of Two Primary Schools in Bangladesh. En H. Kidwai, R. Iyengar, M. A. Witenstein, E. J. Byker, & R. Setty (Eds.), *Participatory Action Research and Educational Development: South Asian Perspectives* (pp. 49-74). Palgrave Macmillan.
- Malkani, R., & Rose, R. (2018). Learning from the voices of first generation learners in a remote community of Maharashtra. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 104-118. <https://link.gale.com/apps/doc/A631811239/AONE?u=monash&sid=bookmarkAONE&xid=22ca8eae>
- Mehrotra, N. (2013). Disability, gender, and caste intersections in Indian economy. En S. N. Barnartt, & B. Altman (Eds.), *Disability and intersecting statuses* (vol. 7, pp. 295-324). Emerald Group.
- Pincock, K., & Jones, N. (2020). Challenging power dynamics and eliciting marginalised adolescent voices through qualitative methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406920958895>
- Rampal, A. (2008). Scaffolded participation of children: Perspectives from India. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 313-326. <https://doi.org/10.1163/157181808X311169>
- Rangarajan, R. (2022). In search of the glass half-full: An ethnographic exploration and contextualisation of inclusive education at a remote government school in Uttarakhand, India. [Thèse de doctorat]. Faculty of Education, Monash University. https://bridges.monash.edu/articles/thesis/In_Search_of_the_Glass_Half-Full_An_ethnographic_exploration_and_contextualisation_of_inclusive_education_at_a_remote_government_school_in_Uttarakhand_India/22282129
- Rangarajan, R., Grove, C., Sharma, U., & Odier-Guedj, D. (2023). A tapestry of multiple perspectives: Contextualising inclusive education through the study of a rural government school in Uttarakhand, India. *International Journal of Educational Research*, 119. Article 102160. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102160>

- Rangarajan, R., Odier-Guedj, D., Grove, C., & Sharma, U. (2022). "The school of our dreams": Engaging with children's experiences and hopes at a remote school in India. *Children's Geographies*, 21(4), 737-755. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2124101>
- Reyes, C. C., Haines, S. J., & Clark/Keefe, K. (2021). *Humanizing methodologies in educational research: Centering non-dominant communities*. Teachers College Press.
- Sarangapani, P. M. (2020). A cultural view of teachers, pedagogy, and teacher education. En P. M. Sarangapani, & R. Pappu (Eds.), *Handbook of education systems in South Asia* (pp. 1-24). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_27
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stoecklin, D. (2018). Institutionalisation of children's rights: Transformability and situated agency. *The International Journal of Children's Rights*, 26, 548-587. <https://doi.org/10.1163/15718182-02603004>
- Stoecklin, D., & Fattore, T. (2018). Children's multidimensional agency: Insights into the structuration of choice. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 25(1), 47-62. <https://doi.org/10.1177/0907568217743557>
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Tisdall, M. K. E. (2017). Conceptualising children and young people's participation: Examining vulnerability, social accountability and co-production. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/0907568218777292>
- Water, T. (2018). Ethical Issues in Participatory Research with Children and Young People. En I. Coyne, & B. Carter (Eds.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People* (pp. 37-56). Springer.