



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# Agir éthique dans les recherches qualitatives en acquisition d'une deuxième langue

**Rea Lujic**

Université de Zadar, Croatie

rlujic@unizd.hr

<https://orcid.org/0000-0002-5931-3867>

Reçu le 12-05-2019 / Évalué le 22-07-2019 / Accepté le 30-09-2019

## Résumé

Le présent article a pour objectif d'approfondir et d'élargir la métaréflexion sur les questions d'éthique dans les travaux de recherches en acquisition d'une deuxième langue. À travers les exemples issus d'une étude qualitative, menée dans le contexte multilingue d'une école internationale dans un cours de français langue étrangère, nous présenterons plusieurs interrogations éthiques nées au moment de la conception et de la rédaction de notre cadre et nous mettrons en évidence l'agir éthique du chercheur pendant et après la recherche.

**Mots-clés :** acquisition des langues, agir éthique du chercheur, recherche qualitative, questions éthiques

## Researcher's ethical behavior in second language acquisition qualitative research

### Abstract

The purpose of this article is to both deepen and broaden the reflection on ethical issues in second language acquisition qualitative research. Several ethical questions that had been arising before, during and after the study conducted in the multilingual context of an international school, during French as a foreign language course, will be emphasized and presented, as well as the researcher's ethical behavior as the response to those questions.

**Keywords:** ethical questions, qualitative research, researcher's ethical behavior, second language acquisition

### Introduction

*Soumettre la science à la question (éthique), c'est lui demander de rendre compte des puissances sur lesquelles elle est mise, Gosselin, 1987 :127.*

Les premiers travaux consacrés à la métaréflexion sur les questions méthodologiques dans le champ de l'acquisition d'une deuxième langue (désormais ADL)

datent des années 90 (Seliger, Shohamy, 1989 ; Tarone, Gass, Cohen, 1994). Si l'on considère la fin des années 60 comme le début de la création de la discipline (Corder, 1967), on peut dire qu'il a dû se passer deux décennies de recherches systématiques en ADL pour que les premières métaréflexions sur ses recherches voient le jour.

La question éthique soulève un problème typiquement complexe, car nos valeurs sont multiples (Morin, 1990). La nécessité de repenser l'éthique se révèle comme essentiel dans la science car les résultats de nos actions sont imprévisibles. Pourtant, pour que les questions éthiques commencent à attirer d'avantage l'attention des chercheurs en ADL, il a fallu attendre le début du 21<sup>e</sup> siècle, soit un demi-siècle après que le questionnement éthique est entré dans les autres recherches sociales appliquées. D'une part, ce retard peut s'expliquer par le fait que jusque dans les années 90, les recherches en ADL ont été majoritairement de type quantitatif, c'est-à-dire qu'elles ne soulevaient pas trop de questions éthiques, surtout si on les compare avec le questionnement éthique qui apparaît dans les recherches qualitatives. Par ailleurs, les questions éthiques en ADL ont été, et le sont encore, en comparaison avec celles de la médecine ou de la politique, moins complexes. Désormais, il est possible de constater une hausse importante du nombre de recherches qualitatives, d'études de cas ou d'études ethnographiques, qui s'inscrivent dans le paradigme social de la recherche en ADL, tel que le poststructuralisme (Norton-Peirce, 1995 ; Pavlenko, Blackledge, 2004) ou la théorie socio-culturelle (Lantolf, Pavlenko, 1995). Ce développement au sein de la discipline a apporté de nouveaux défis et responsabilités pour les chercheurs, ce qui a déclenché la rédaction des premiers textes entièrement consacrés à l'éthique en ADL (Ortega, 2005 ; Kubanyiova, 2008). Dès lors, un certain nombre de travaux sur le sujet a été publié (De Costa, 2014 ; Duff, Abdi, 2016).

### **1. Qu'entend-on par « recherche éthique en acquisition d'une deuxième langue » ?**

Nos définitions de l'éthique sont façonnées par nos croyances culturelles, personnelles et sociétales. Ainsi, un travail de clarification conceptuelle s'impose avant d'entrer dans le vif de l'analyse. Qu'entend-on par « recherche éthique en ADL » ? Pour qu'une recherche en ADL soit éthique, il est nécessaire que certains principes soient adoptés par le chercheur et qu'il les applique à tout moment de la recherche, c'est-à-dire avant, au cours et une fois la recherche terminée. Les trois principes qui s'imposent comme essentiels sont celui de la bienfaisance, celui de la non-malveillance et celui du bénéfice.

Le premier principe, la bienfaisance, se réfère à l'exigence de respecter les droits des participants à la recherche dans toute ses étapes. Respecter leurs droits signifie tout d'abord de protéger les droits garantis dans les documents mondialement reconnus, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme ou la Convention relative aux droits de l'enfant. De plus, tout chercheur est censé respecter des conventions, règlements et lois qui sont en vigueur dans le(s) pays et institution(s) concernés par la recherche.

La mise en place du deuxième principe, celui de la non-malveillance, consiste à éviter l'exploitation des participants et de ne pas les blesser au sens physique, émotionnel et social (le stress, l'anxiété, la honte, la déception etc.). Notons cependant qu'il est très difficile de préciser, prédire et décrire ce qui peut nuire aux participants dans une recherche qualitative parce que cela peut surgir à tout moment de la recherche. Ainsi, les procédures éthiques entreprises avant le début d'une recherche semblent souvent inadéquates, ou du moins, insuffisamment adéquates, pour protéger les participants de la malveillance. Alors, Guillemin et Gillam (2004) introduisent la notion de la réflexivité du chercheur qui consiste à être capable de prendre conscience d'un moment éthiquement important et d'y réagir avec sagesse et humanisme. Voici comment Legault (2016) décrit la tâche d'un chercheur réflexif :

*articuler plus clairement ses choix d'intervention en précisant les conséquences que son action entraînera chez les parties prenantes, en évaluant celles-ci, en cernant les conflits de jugements de valeurs impliquées, en déterminant concrètement son choix d'intervention en assurant, malgré la priorisation d'une valeur, la maximisation possible des autres en contexte.*

Le troisième principe, celui du bénéfique, comprend deux dimensions, l'une sociale et l'autre personnelle. La première, souvent appelée la justice, désigne l'utilité sociale de la recherche et se réfère à sa valeur contributive à la société. Autrement dit, pour qu'une recherche soit juste, il serait nécessaire que le chercheur choisisse les participants selon le critère de pertinence, au lieu de convenance, qu'il prête attention aux groupes marginalisés de la société qu'il étudie et/ou qu'il s'engage en faveur des groupes d'apprenants de langue sous-représentés. Par ailleurs, pour qu'une recherche en ADL soit éthique, il serait nécessaire que le chercheur rende son travail visible non seulement aux autres chercheurs mais aussi aux enseignants de langue. Il serait souhaitable aussi que l'article soit suivi d'un autre type de travail qui mettrait en pratique les résultats. La mise en place de la deuxième dimension, la dimension personnelle, désigne la conception d'une recherche bénéfique aux participants. Qu'entend-on par le bénéfique que les participants pourraient en tirer ?

Comment faire pour qu'ils puissent en tirer profit ? Par exemple, on pourrait supposer que pour un participant appartenant à un groupe marginalisé de la société, tel un immigré, il serait gratifiant de lui permettre de raconter son histoire personnelle, d'entendre et faire entendre sa voix à un public plus large.

Outre le respect des principes mentionnés, pour qu'une recherche soit éthique, il est aussi nécessaire que le chercheur soit compétent et capable de concevoir sa recherche de manière fiable et valide du point de vue méthodologique (Rallis, Rossman, 2009). Pour faciliter la mise en œuvre de ces trois principes, la compétence du chercheur incluse, Rallis et Rossman (2009) ont proposé une liste de contrôle dont le respect assurerait le caractère éthique d'une recherche qualitative. Une telle proposition semble bien pratique et utile, mais en réalité, elle ne l'est pas parce que toute recherche est unique et la mise en œuvre de ces principes dépend de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs De Costa (2015) cite le paradigme méthodologique, la formation du chercheur, le domaine de recherche, la personnalité individuelle du chercheur et les macro et micro facteurs de la recherche menée. Alors, pour un chercheur qui s'inscrit dans le paradigme poststructuraliste, l'application de ces principes signifiera mettre en évidence, par exemple, le rôle du chercheur dans le contexte recherché. Par contre, la mise en œuvre de ces principes pour un chercheur positiviste se ferait plutôt dans le respect des procédures rigoureuses et bien établies en avance.

## **2. Approche prescriptive vs approche réflexive**

La plupart des chercheurs de l'éthique en ADL s'inspire du travail fait par Guillemin et Gillam (2004). Elles, par contre, ont été inspirées par le travail de Komesaroff (1995) qui a indiqué la différence entre deux types de problèmes éthiques : de grands problèmes éthiques, tels que le clonage, et des problèmes éthiques quotidiens, comme les petits mensonges. Ainsi, Guillemin et Gillam (2004) distinguent deux dimensions de l'éthique en recherche qualitative : la dimension « macro-éthique » et la dimension « micro-éthique »<sup>1</sup>. Selon eux, la dimension macro-éthique se réfère à l'éthique procédurale qui consiste à chercher le consentement d'un conseil d'examen institutionnel. Par contre, la micro-éthique, ou éthique en pratique, se réfère aux questions éthiques qui apparaissent lors de la recherche.

La mise en place de la dimension macro-éthique, qu'on appelle désormais l'éthique prescriptive, consiste en plusieurs activités entreprises en majorité au début de la recherche. Avant de démarrer la recherche sur le terrain, tout chercheur est censé obtenir le consentement d'un conseil d'examen institutionnel

qui confirme que la recherche a été conçue en accord avec les principes du code d'éthique procuré par le pays et/ou l'université concerné(e)s, de manière à ce que les institutions concernées par la recherche, par exemple l'université en tant que lieu de travail du chercheur et l'école en tant que lieu de recherche, soient protégées. Ensuite, si l'on s'engage dans une institution, par exemple dans une école, il est indispensable d'obtenir un consentement libre et éclairé de la part de son représentant légal, qui serait, dans ce cas-là, le directeur de l'école. Il devra, bien évidemment, délivrer une fiche informative sur la recherche. L'activité suivante consiste à demander le consentement libre et éclairé aux participants, ou un assentiment libre et éclairé du représentant légal des participants<sup>2</sup>. Avant de le leur faire signer, il est obligatoire de leur expliquer les attentes du chercheur, aussi bien que leurs droits, par exemple, le droit de se retirer de la recherche à n'importe quel moment, sans aucune conséquence pour eux. Même si le déroulement de ces activités semble, à premier vue, assez simple, de nombreuses difficultés peuvent apparaître lors de cette première étape (Duff et Abdi, 2016).

Néanmoins, on peut se demander si les activités qui font partie de l'éthique prescriptive font partie du quotidien de tout chercheur en ADL. Selon Morin (2008) il est possible d'entendre « aujourd'hui encore des scientifiques présumés responsables répondre lorsqu'on les interroge sur la portée éthique de leurs recherches : « l'éthique, ce n'est pas mon affaire, il y a des comités pour cela ». Les résultats d'une méta-analyse effectuée par Thomas et Pettitt (2016) sur un échantillon de 259 études menées dans 35 pays ont révélés des résultats plutôt déplorables : le consentement libre et éclairé a été obtenu dans seulement 16.2% des recherches, dans 9.3% est mentionnée une forme de consentement, et 74.5% ne le mentionne pas du tout. Pourtant, ce grand pourcentage ne dénonce pas le caractère non-éthique de ces recherches. Par contre, il pourrait être dû à la structure traditionnelle des articles - IMRD (Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion), qui peut limiter le contenu que les chercheurs choisissent d'intégrer dans le texte (Canagarajah, Lee, 2014).

En plus des codes institutionnels ou nationaux qui servent à concevoir et mettre en place une recherche éthique, il existe plusieurs textes de recommandations publiés par différentes organisations professionnelles de linguistes (BAAL, 2006) qui servent de guide uniquement pour les chercheurs en linguistique appliquée.

Cependant, nous prétendons, comme les autres auteurs, que la mise en place de l'éthique prescriptive ne garantit pas le caractère éthique d'une recherche. Or, appliquer les règles issues de différents codes ne suffit pas au chercheur pour dormir sur ses deux oreilles. D'une part, parce que l'éthique prescriptive « ne tient pas compte du caractère situationnel de l'éthique et des complexités

de l'interaction humaine dans le processus de la recherche » (Lee, 2011 : 48). Par exemple, le conseil d'examen institutionnel ne peut pas venir en aide dans le cas où le chercheur rencontre une situation *difficile* sur le terrain. Le respect des activités prescrites par l'éthique prescriptive « ne peut pas garantir une pratique éthique de la recherche, car elle néglige les conséquences de nos choix sur les individus particuliers » (Kubanyiova, 2008 : 511). Alors, la question suivante posée par Guillemin et Gillam (2004) semble tout à fait pertinente : Est-ce que ma réaction à *un moment éthiquement important*<sup>3</sup> serait plus éthique si j'avais entrepris la procédure prescrite par le comité et par les règlements ? De plus, l'éthique prescriptive « peut facilement devenir un peu plus qu'une partie de la bureaucratie inutile » (Kubanyiova, 2008 : 503), ce que Hammerslay (2000) appelle « l'éthicisme ».

Contrairement à la macro-éthique, la micro-éthique, désormais appelée l'éthique réflexive, se réfère à la prise des décisions circonstanciées, et ainsi demande une réflexion de la part du chercheur et se réfère également à son agir éthique guidé par les principes mentionnés auparavant. Dans ce sens, l'éthique réflexive invite à la réflexion et à la réaction, souvent immédiate, à une situation rencontrée sur le terrain. Selon Legault (2016), au lieu de poser la question de la conformité de l'action proposée avec une norme cherchant à savoir si l'on est obligé d'accomplir cette action, le chercheur devrait se demander si l'action envisagée est la « meilleure action » à poser dans ce contexte. Ainsi, afin de pouvoir agir, il est nécessaire que le chercheur développe une capacité à reconnaître des « situations difficiles, souvent subtiles et généralement imprévisibles qui surgissent dans la pratique de la recherche » (Guillemin, Gillam, 2004 : 262). Il s'agit « des moments éthiquement significatifs » (Guillemin et Gillam, 2004) que De Costa (2014) appelle « des points de pression éthique ». Comme il n'y a jamais de vrai ou de faux, qui sont des valeurs subjectives et propres à chacun, les chercheurs doivent apprendre à évaluer de façon critique et réfléchie les risques inhérents à toute décision et à agir de manière responsable, en prenant en considération l'importance des valeurs humanistes universelles et la responsabilité personnelle et sociale.

Selon Kubanyiova (2008), pour que l'éthique réflexive soit mise en place, il est obligatoire que le chercheur adopte deux approches de conduite : celle de l'éthique de protection des participants et celle de l'éthique de la vertu. L'éthique de protection des participants consiste à reconnaître des moments éthiquement significatifs et à prendre soin des participants en considérant le contexte de la recherche et ses conséquences possibles. Appliquer le principe de l'éthique de la vertu désigne la prise de décisions judicieuses. Par exemple, de la part du chercheur il n'est pas très pertinent de donner un consentement libre et éclairé à une personne

analphabète. Par conséquent, un chercheur réflexif devra en être conscient et lui procurer une explication à l'oral. Evidemment, les moments éthiquement significatifs demandent de la part du chercheur de s'engager dans un raisonnement moral complexe et subtil à plusieurs niveaux. Tout d'abord, par le biais de l'intuition, il doit se rendre compte d'une situation éthiquement importante, et ensuite agir selon les principes éthiques. Dans le même sillon, Legault (2016) propose un modèle de délibération éthique en tant qu'outil réflexif d'aide à la décision : « l'analyse des conséquences de la décision, l'évaluation de celles-ci permettant d'articuler le conflit de valeurs à résoudre, la pondération finale déterminant le choix final et, grâce à ce processus, l'exposition dans un dialogue avec les parties prenantes des raisons qui justifient la décision en contexte (p. 15) ».

### **3. Réflexions et mise en œuvre des décisions éthiques - exemple d'une étude de cas**

Dans la deuxième partie de cet article, nous illustrons la problématique évoquée à partir des exemples issus d'une étude qualitative menée dans le contexte multilingue d'une école internationale dans un cours du français langue étrangère<sup>4</sup> (Lujčić, 2017). On présente plusieurs questionnements éthiques nés au moment de la conception et de la rédaction du cadre de recherche, au cours de sa réalisation et après cette dernière, ainsi que le processus de la réflexion du chercheur autour de moments éthiquement importants et la mise en œuvre de ses décisions.

#### **a. Concevoir et rédiger un cadre de recherche éthique**

Pour que la recherche soit éthique, il a été nécessaire de concevoir un cadre de recherche solide et crédible du point de vue méthodologique car « une connaissance qui n'est pas solide méthodologiquement ne peut pas être utile » (Ortega, 2005 : 428). Etant donné que la recherche était de type qualitatif, il a été obligatoire de prévoir deux types de triangulation, celle des données et celle des interprétations.

Pour mettre en place la triangulation des données, on a dû prévoir plusieurs sources de données. Ainsi, une des décisions prises avant la recherche portait sur le choix des instruments. Les instruments choisis devaient répondre à deux exigences : leur adéquation aux objectifs de la recherche et leur volume raisonné du point de vue du temps nécessaire pour les mettre en place. En satisfaisant cette deuxième exigence, le chercheur montre son respect pour le temps que les participants investissent dans la recherche car, comme Holliday (2015) l'indique, « les gens auront très probablement des choses beaucoup plus importantes à faire et à penser que de prendre part à vos recherches ».

Pour pouvoir fournir plusieurs interprétations des données recueillies et analysées, et assurer de cette manière la crédibilité de la recherche, on a décidé de faire lire nos interprétations par plusieurs personnes concernées par celle-ci. A part le tuteur, qui est le meilleur ami critique des jeunes chercheurs, on a fait lire certains chapitres par d'autres personnes : la coordinatrice du programme au sein duquel la recherche a eu lieu, qui a assuré la véracité du chapitre dédié à la description du programme, l'enseignante de français qui a confirmé le caractère exact du texte dont la source des données était sa propre interview, et, finalement, l'enseignante du primaire qui a pu réviser les détails issus des biographies langagières des élèves participant à la recherche.

Evidemment, un de nos buts était d'accorder plus de pouvoir aux personnes de la communauté étudiée. Autrement dit, nous voulions la rendre active et concevoir la recherche de manière à ce que les participants prennent la place de l'acteur social ou de co-chercheur, plutôt que celle de l'objet (Christensen, Prout, 2002 ; Maguire, 2005 ; Pinter, 2014). Pourtant, plusieurs questions relatives à la problématique du pouvoir ont été soulevées avant et pendant la recherche. Pour n'en mentionner que quelques-unes : Quel pouvoir accorder aux participants pour ne pas trop les charger ? Comment leur attribuer plus de pouvoir ? Que faire s'ils refusent ce pouvoir ? Pinter (2014) évoque encore une question : à qui appartiennent les droits d'auteur d'un tel article, au chercheur ou aux participants ? Dans notre recherche, on a décidé d'accorder plus de pouvoir aux élèves lors du deuxième entretien qui a servi de vérification des conclusions préliminaires. On a partagé avec eux les conclusions sous forme de questions et on leur a demandé de les commenter afin d'arriver à des conclusions plus valides. On a voulu leur fournir les conclusions de la recherche sous forme écrite pour qu'ils puissent les lire et noter leurs commentaires mais nous ne l'avons pas fait car plusieurs difficultés envisageables ont surgi : les conclusions ont été écrites en croate, ce qui n'était pas une langue suffisamment maîtrisée par tous les participants, et le discours était trop scientifique mais nous craignons de le simplifier pour ne pas perdre le sens du texte original.

Au moment de la conception du cadre de la recherche, il était également nécessaire de décider du temps prévu pour la collecte des données sur le terrain. C'est un sujet sur lequel la position des chercheurs varie. De Coste (2014), par exemple, conseille d'éviter une stratégie « guerre-éclair », c'est-à-dire le travail sur le terrain très court et intense, tandis que Rallis et Rossman (2009) suggèrent deux approches possibles de la collecte de données : soit longue et douce soit courte et intense. On était bien conscients que les deux positions avaient leurs avantages et désavantages. En évitant la « guerre-éclair », le chercheur envoie aux participants le message qu'il n'est pas là que pour les utiliser et aller au plus vite se recacher

dans sa grotte de chercheur. De cette manière, il leur montre son respect et sa gratitude. D'autre part, passer plus de temps sur le terrain permet au chercheur d'obtenir une image plus holistique du lieu et des processus qui se déroulent dans le contexte recherché. Par contre, plus de temps sur le terrain signifie souvent un risque de surcharge de travail des participants. De plus, l'écoulement du temps peut influencer les résultats de la recherche. Pour réconcilier les deux points évoqués, nous étions d'avis qu'il serait prudent d'impliquer l'enseignante de français dans cet aspect de la conception du cadre de la recherche et lui demander combien de temps elle pouvait accorder à la recherche afin d'éviter la surcharge car elle incombaît la plus grande responsabilité - elle organisait, réalisait et enregistrerait des cours. De fait, le nombre d'interventions dans des cours a été envisagé en accord avec l'enseignante. Toutefois, lors de la soutenance du sujet de la thèse, ce qui a dû précéder la recherche, le comité a décidé d'augmenter le nombre d'interventions dans des cours et ainsi de prolonger la durée de la recherche. Aussi, même si le chercheur voulait démarrer la recherche dès la rentrée, nous n'avons commencé qu'au mois de novembre pour respecter la demande faite par l'enseignante.

Tout au long de la collecte des données, le chercheur ne pressait pas l'enseignante, même si la réalisation des activités ne répondait pas strictement aux délais anticipés. On était conscients que la majorité des recherches qualitatives, surtout ethnographiques, se déroulaient de manière dynamique, et qu'il était impossible de prévoir toutes les activités scolaires qui sont apparues au cours de la recherche (l'excursion scolaire, les préparations pour la fête de Noël et pour la fête de la Francophonie etc.). Finalement, au lieu de trois mois, la recherche en a duré six. Rester flexible et respecter le temps et l'espace des participants importaient plus que respecter le cadre de recherche.

Avant de démarrer la recherche, on a dû décider la rémunération des participants pour leur montrer notre reconnaissance et notre gratitude pour avoir accepté de participer à la recherche. Cet aspect de la recherche est très rarement mentionné dans la littérature, alors que dans toutes les relations interpersonnelles un geste de reconnaissance est important pour montrer l'appréciation de la personne comme un être qui mérite le respect. Ganassin et Holmes (2013) suggèrent de proposer et d'organiser une activité de rémunération, telle que la visite d'une galerie d'art. Nous, on a décidé d'aller ensemble se régaler dans une pâtisserie française. De cette manière, nous les avons remerciés pour leur temps et leur collaboration dans la recherche d'une façon éthique et appropriée.

Siskin (1994) signale un autre problème éthique qui est très présent dans les recherches de type qualitatif, surtout dans les recherches ethnographiques où le chercheur passe beaucoup de temps avec ses participants, et c'est le problème de

« séduction et abandon ». Au début et pendant la recherche le chercheur « séduit » ses participants de manière à ce qu'ils se croient importants pour lui. Une fois la recherche finie, il les abandonne. Comment faire pour qu'ils ne se sentent pas abandonnés ? Faut-il rester en contact avec eux, et si oui, comment procéder, si non, comment le faire avec soin ? Dans notre recherche, les relations entre le chercheur et les participants étaient déjà personnelles avant que la recherche débute - à l'époque le chercheur était l'enseignant de ces participants, et l'enseignante impliquée était la collègue du chercheur. Alors, le chercheur a maintenu ce type de relation au cours de la recherche mais aussi une fois celle-ci terminée. Même si la discussion scientifique sur les relations avec les participants, plus ou moins personnelles, semble loin d'être résolue, décider de ces relations au moment de la conception du cadre de la recherche et en informer le lecteur semble un sine qua non de toute recherche éthique en ADL.

Un autre aspect éthique qui nécessitait une réflexion au moment de la conception du cadre de la recherche, c'était le rôle du chercheur. Nous, en tant que chercheurs, et surtout ceux parmi nous impliqués dans les recherches qualitatives, nous sommes bien conscients de notre impact sur la recherche. Il faut l'admettre. La conception de notre recherche et l'interprétation des données dépeignent notre identité, c'est-à-dire nos valeurs, nos constructions, nos expériences, nos positions. Si je raconte la vie de mes participants, c'est que je raconte la mienne parce que je mène des recherches sur des sujets que je trouve importants pour moi-même, pour mon identité et pour mes positions. Ainsi, pour que le lecteur puisse mieux comprendre l'interprétation des données faite par le chercheur, il est important qu'il connaisse l'histoire personnelle du chercheur, ses relations avec les langues et les communautés, ses rôles et ses implications dans la recherche, aussi bien que sa relation avec le phénomène étudié. Autrement dit, il faudrait procurer au lecteur une vignette (Creese, Blackledge, 2015), c'est-à-dire la biographie du chercheur, comme un outil méthodologique, un méta-commentaire qui rend la lecture plus claire, mais aussi qui prouve la réflexivité et les bonnes intentions.

Une des questions éthiques propres aux recherches menées dans les contextes multilingues est de savoir « Quelle(s) langue(s) utiliser lors de la communication avec les participants à la recherche ? ». La première fois que cette question s'est avérée comme importante, c'était déjà au moment de la préparation des consentements libres et éclairés pour des parents - en quelle(s) langue(s) les rédiger ? En anglais, langue officielle de l'école ? Et si les parents ne maîtrisaient pas l'anglais ? Dans une langue maîtrisée par les parents ? Et si le chercheur ne maîtrisait pas cette langue ? Et comment connaître les langues que les parents maîtrisent ? Demander au conseiller pédagogique ? Est-ce une question trop personnelle ? Ethique ? Dans

notre cas, on a procédé de manière suivante : on a rédigé deux consentements, un en anglais, et un deuxième en croate, parce que tous les parents, ou au moins un des parents maîtrisaient une de ces deux langues. La source de cette information était le chercheur lui-même parce qu'il connaissait les parents puisqu'il était, à l'époque, l'enseignant de français des participants à cette recherche. Evidemment, le fait que le chercheur était personnellement impliqué s'est révélé cette fois-ci comme une solution plutôt qu'un problème. La deuxième fois qu'on a dû décider du choix de langue, c'était au moment de la rédaction des questions pour l'entretien avec les élèves : fallait-il choisir l'anglais, langue officielle que maîtrisaient mieux les élèves que le chercheur, ou bien le croate, langue maternelle du chercheur et d'une partie des élèves ? Nous avons, bien évidemment, rédigé les questions dans les deux langues et sur place on leur a proposé de choisir la langue. Lors de l'entretien, une élève, dont la langue maternelle est le croate, a proposé au chercheur de choisir la langue qui lui plaisait le plus parce que pour elle c'était égal. Cela a énormément influencé les relations de pouvoir dans la recherche : le chercheur leur a permis de prendre la place de celui qui possède plus de pouvoir parce que dans le contexte dans lequel la recherche a été entreprise, du point de vue linguistique, les élèves possédaient plus de pouvoir que le chercheur.

Une fois la langue choisie, un autre questionnement est apparu - comment choisir la terminologie utilisée lors des entretiens ? Un chercheur réflexif est conscient que par le biais de la terminologie il démontre sa position théorique et sa position idéologique. Par exemple, le choix du terme « le parler bilingue », au lieu du « code switching » informe le lecteur sur la position prise de l'auteur. Pourtant, quelle terminologie était la plus prudente d'utiliser lors des entretiens - celle qui est la plus transparente, ce qui était dans notre exemple « le code switching » ou celle qui reflète la position du chercheur, ce qui était dans notre cas « le parler bilingue ». Ce dilemme s'est avéré comme éthique car l'entretien avec le chercheur, qui est perçu comme une source de savoir, peut influencer les représentations des participants et de cette manière influencer leur comportement ce qui peut être en concordance, ou non, avec l'idéologie de l'espace dans lequel la recherche est entreprise. Finalement, on a utilisé le terme « le code switching » pour être plus clair.

### **b. Agir éthique au début de la mise en place de la recherche**

Une des premières actions éthiques entreprises au début de la recherche sur le terrain, était la présentation de l'idée de la recherche au(x) représentant(s) légal(aux) de la communauté dans laquelle nous voulions la mettre en place. Au

lieu d'envoyer une lettre d'introduction au directeur de l'école, nous lui avons rendu visite. Lors de cette rencontre, nous nous sommes positionnée en tant que ressource, comme quelqu'un qui pouvait leur proposer quelque chose afin d'éviter le sentiment chez les participants d'être seulement exploités. Alors, nous leur avons proposé de leur présenter les résultats de la recherche une fois celle-ci publiée.

Ensuite, il a été nécessaire de solliciter les assentiments libres et éclairés de la part des représentants légaux des participants. Il fallait les informer sur les objectifs et la procédure de la recherche et leur expliquer que le consentement était volontaire et qu'ils pouvaient se retirer à tout moment sans aucune conséquence. Même si cette étape de la recherche semble assez simple, en réalité, elle ne l'est souvent pas. Tout d'abord, pour récupérer les fiches distribuées aux élèves, cela prend du temps. Il est possible de contacter leurs représentants légaux par courriel pour les rappeler, mais cet acte peut être envisagé comme un acte d'entrave à leur espace privé et personnel. Alors, il serait recommandé, au lieu de distribuer aux élèves des feuilles à faire signer par leurs parents, d'organiser une réunion avec les parents, pour s'y présenter, présenter la recherche et leur demander la permission. Toutefois, une autre « difficulté » peut surgir : que faire si un des parents refuse que son enfant prenne part à la recherche mais que son enfant le veut absolument ? Une des solutions serait de, en accord avec ses parents, le faire participer mais à l'issue de la recherche retirer ses données.

Une des exigences éthiques, est de préserver la confidentialité des participants. Protéger l'identité des participants dans la recherche est un sine qua non. Un pseudonyme est l'outil le plus simple qui « garantit » leur anonymat. De plus, si quelqu'un veut (re)connaître l'identité de la personne cachée derrière son pseudonyme, c'est très simple à faire, surtout pour leurs enseignants. Ainsi, même si le chercheur promet aux élèves et à leurs parents au début de la recherche que la participation n'aura pas d'influence sur les notes dans la matière scolaire concernée, il est tout de même possible que l'enseignante lise la recherche et adapte son comportement selon les commentaires des élèves lus. Outre l'anonymat des personnes, on peut questionner la nécessité de préserver l'anonymat de l'école où la recherche se déroulait. D'une part, si on veut que le lecteur comprenne bien le contexte de la recherche, il est nécessaire que le contexte soit présenté en détails. Cependant, les détails révèlent l'identité de l'école. Et même si on décide de ne pas mentionner le nom de l'école, il serait difficile, voire impossible, en même temps, de masquer et démasquer son identité. C'est une des décisions éthiques qui ne sont pas résolubles, mais le chercheur doit en être conscient. Finalement, préserver la confidentialité des participants implique de s'assurer d'avoir un espace privé pour les entretiens. Néanmoins, dans notre cas, il était possible de les laisser choisir s'ils voulaient participer aux entretiens seuls ou à deux si cela les rassurait.

Comme mentionné dans l'introduction, mener une recherche éthique ne signifie pas seulement tenir compte de l'éthique prescriptive mais demande aussi de la part du chercheur d'être prêt à saisir un moment éthiquement significatif et de savoir comment y réagir avec soin et efficacité. Les procédures prescriptives ne peuvent pas préparer le chercheur à toutes les situations qui peuvent surgir lors de la recherche, et il n'est pas possible de rédiger tous les protocoles qui aideraient à résoudre tous les problèmes soulevés. Parmi plusieurs moments éthiquement significatifs apparus lors de cette recherche, il paraît nécessaire d'en mentionner deux. Premièrement, l'analyse des cours se faisait au fur et à mesure de la recherche : une fois un cours enregistré, l'enseignante l'envoyait au chercheur pour qu'il puisse l'analyser. A un moment donné, le chercheur a ressenti de la culpabilité, il s'est senti comme un intrus, un voyeur qui observait et examinait minutieusement ses participants derrière une double fenêtre - il les voit, eux, ne le voient pas. Ce sentiment est apparu parce que les élèves, au début de chaque cours, saluaient le chercheur, comme s'il était là. Alors, pour remédier à ce sentiment, on a enregistré quelques vidéos pour leur dire bonjour, pour les encourager et les remercier de leur participation. Et ils ont beaucoup apprécié ce geste. Le deuxième moment éthiquement significatif est apparu lors du second entretien : un élève a refusé de regarder l'enregistrement pour observer et expliquer certains aspects de son comportement. Il l'a refusé, étant très vexé, en disant qu'il avait trop honte. On aurait pu insister sur le visionnement de l'enregistrement, mais on ne l'a pas fait car on s'est rendu compte que c'était toujours prioritaire d'éviter la malveillance, c'est-à-dire d'éviter de provoquer de l'anxiété ou du stress.

### **c. Quelques réflexions éthiques apparues après la recherche**

Au moment de la rédaction du texte de la recherche, il était difficile de décider où inclure les aspects éthiques de la recherche et comment les représenter parce que la structure traditionnelle IMRD n'était pas assez flexible. Finalement, pour ne pas les exclure de la recherche, on a rajouté un chapitre, court mais important, consacré entièrement au questionnement éthique.

Notre deuxième questionnement éthique apparu après la recherche était relatif à la publication et à la présentation des résultats de la recherche. Pour que ces activités soient éthiques il faudrait les envisager de manière à ce que notre travail touche un public très large regroupant un maximum de personnes concernées par la problématique. De cette manière aussi on honorerait les participants et les remercierait d'avoir permis au chercheur de faire partie de leur quotidien. Pourtant, plusieurs questions ont été soulevées : Comment rendre les résultats visibles non

seulement aux autres collègues mais aussi aux enseignants de langue ? Où présenter les résultats ? Comment choisir une conférence ou un journal, selon quels critères ? En quelle(s) langue(s) présenter les résultats de travail ? A combien de reprises les présenter ? Et finalement, quel type de travail envisager pour mettre en avant d'une manière pratique les résultats obtenus ?

## Conclusion

La métaréflexion sur l'éthique dans les recherches en ADL est en plein essor mais encore peu développée. Partant de ce constat, nos objectifs étaient de faire un état de lieux des métaréflexions sur la problématique de l'éthique dans les recherches en ADL, d'indiquer quels étaient les questionnements éthiques concrets rencontrés lors d'une précédente recherche et de présenter et argumenter les décisions éthiques prises lors de leur rencontre. Au lieu d'essayer de déterminer une théorie éthique unique et complète qui répondrait à *toutes* les questions qui peuvent surgir lors d'une recherche, il nous semblait plus important de dévoiler et d'indiquer plusieurs interrogations éthiques et, de cette manière, contribuer au débat et, par conséquent, au développement de cet aspect de la recherche en ADL.

Notre recherche a affirmé que l'agir du chercheur fondé uniquement sur la base de l'éthique prescriptive, est une condition préalable à toute recherche mais qu'il n'est pas suffisant pour garantir le caractère éthique d'une recherche. En effet, mettre en place l'éthique prescriptive peut protéger en partie les trois principes éthiques (la bienfaisance, la non-malveillance et le bénéfique) mais cela n'offre pas un guidage assez concret dans des situations où on se rend compte des moments éthiquement significatifs. Alors, on a mis en évidence la nécessité de souligner l'importance du développement des compétences du chercheur en éthique réflexive. Un chercheur réflexif devrait être capable de rédiger un cadre de recherche qui démontrerait sa considération envers les droits de ses participants, leurs biographies, leur temps personnel, et devrait également être capable de réagir avec compétence, sagesse et humanisme à tout moment de la recherche.

Reconnaissant que les idées présentées dans cet article sont influencées par les positions personnelles de l'auteur et limitées par le contexte spécifique de la recherche, il est nécessaire d'indiquer que cet article ne doit pas se lire comme une morale, mais plutôt comme un texte de référence et un travail qui incitera, et invitera, les chercheurs, surtout jeunes chercheurs, à la réflexion sur les questions éthiques pertinentes dans notre champ de recherche.

## Bibliographie

- Canagarajah, S., Lee, E. 2014. Negotiating Alternative Discourses in Academic Writing and Publishing: Risks with Hybridity. In: Thesen, L. et Cooper, L., *Risk in Academic Writing: Postgraduate Students, their Teachers and the Making of Knowledge*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Corder, S. P. 1967. « The Significance of Learners' Errors ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n°5, p.161-170.
- Creese, A., Blackledge, A. 2015. Researching Bilingual and Multilingual Education Multilingually: A Linguistic Ethnographic Approach. In: Wright, W. E., Boun, S., Garcia, O. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, p. 127-144.
- Christensen, P., Prout, A. 2002. « Working with ethical symmetry in social research with children ». *Childhood*, 9(4), p.477-497.
- De Costa, P. I. 2014. « Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study». *Tesol Quarterly*, 48(2), p.413-422.
- De Costa, P. I. 2015. Ethics and Applied Linguistics Research. In: Paltridge, B., Phakiti, A. (eds.). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*, p.245-257. Bloomsbury: London.
- Duff, P., Abdi, K. 2016. Negotiating ethical research engagements in multilingual ethnographic studies in education: Narratives from the field. In: P. De Costa (eds.), *Ethics in applied linguistics research: Language researcher narratives*. New York, NY: Routledge.
- Ganassin, S., Holmes, P. 2013. « Multilingual research practices in community research : The case of migrant/refugee women in North East England ». *International Journal of Applied Linguistics*, n° 23(3), p.342-356.
- Gosselin, G. 1987. « La science selon Edgar Morin et la désacralisation de la raison ». *Cahiers Internationaux de la Sociologie*, Nouvelle série, Vol. 83, *Les Théories revisitées*, p. 377-392.
- Guillemin, M., Gillam, L. 2004. « Ethics, Reflexivity, and Ethically Important Moments ». *Research. Qualitative Inquiry*, 10(2), p. 261-280.
- Hammersley, M. 2000. *Taking sides in social research*. London: Routledge.
- Herbert, W. S., Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Holliday, A. 2015. Qualitative research and analysis. In: Paltridge, B. et Phakiti, A. (eds). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*, p. 49-62. Bloomsbury: London.
- Komesaroff, P. 1995. (eds). *Troubled Bodies: Critical Perspective of Postmodernism. Medical Ethics, and the Body*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Kubanyiova, M. 2008. « Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics : The tension between macroethical and microethical perspectives in situated research ». *Modern Language Journal*, n° 92, p. 503-518.
- Lee, E. 2011. « Ethical issues in addressing inequity in/through ESL research ». *TESL Canada Journal*, n° 28(5), 31-52.
- Lujčić, R. 2017. *Utjecaj višejezičnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika*. Unpublished doctoral thesis.
- Lantolf, J., Pavlenko, A. 1995. « Sociocultural Theory and Second Language Acquisition ». *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 15, p.108-124.
- Legault, G. 2016. « La délibération éthique au cœur de l'éthique appliquée ». *Revue française d'éthique appliquée*, n° 1(1), p. 37-44. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-ethique-appliquee-2016-1-page-37.htm>. [consulté le 10 mai 2019].
- Maguire, M. H. 2005. What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual / Multilingual Child Participants in Human Inquiry. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/530/1148#ref> [consulté le 10 mai 2019].

- Morin, E. 1990. *Science avec conscience*. Paris: Seuil.
- Norton-Peirce, B. 1995. « Social Identity, Investment, and Language Learning ». *TESOL Quarterly*, 29(1), p. 9-31.
- Ortega, L. 2005. « For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA ». *Modern Language Journal*, 89(3), p.427-443.
- Pavlenko, A., Blackledge, A. 2004. (eds). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pinter, A. 2014. « Child Participant Roles in Applied Linguistics Research ». *Applied Linguistics* 35(2), p.168-183.
- Rallis, S., Rossman, G. 2009. Ethics and trustworthiness. In: J. Heigham et R. A. Croker (eds). *Qualitative research in applied linguistics*. London: Palgrave Macmillan, p.263-287.
- Siskin, L. 1994. *Seduction and desertion: Implicit promises in qualitative research*. Unpublished remarks delivered at the Spencer Hall Conference on teacher Development, London, Ontario, Canada.
- Thomas, M., Pettitt. 2016. « Informed consent in research on second language acquisition ». *Second Language Research*, n° 33(2), p. 271-288.
- Tarone, E. E., Gass, S. M., Cohen, A. D. (eds.). 1994. *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- The British Association for Applied Linguistics. 2006. *Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics* [En ligne]: [https://baalweb.files.wordpress.com/2017/08/goodpractice\\_full.pdf](https://baalweb.files.wordpress.com/2017/08/goodpractice_full.pdf) [consulté le 10 mai 2019].

## Notes

1. Lagault (2016) fait la distinction entre l'éthique normative et l'éthique évaluative.
2. En Croatie, un consentement est demandé pour les participants âgés 16 ou plus ans, et l'assentiment pour les participants qui ont moins de 16 ans.
3. Legault (2016) le dénomme le moment moral ou le moment éthique.
4. Les exemples utilisés pour illustrer la problématique relevée dans cet article sont issus de la thèse de doctorat de l'auteur.